

# Transposição didática na Educação Corporativa na Educação a Distância

*Didactic transposition in Distance Corporate Education*

Celi Langhi<sup>1</sup>

Renan Antonio da Silva<sup>2</sup>

Helena Gemignani Peterossi<sup>3</sup>

Denilson de Sousa Cordeiro<sup>4</sup>

**Resumo:** A educação corporativa tem sido alvo de muitas reflexões e discussões, haja vista que as empresas têm enfrentado muitas mudanças de paradigma, o que aumenta seus desafios para sobreviverem e prosperarem em meio às novas exigências do mercado. Este trabalho tem como objetivo discutir a aplicabilidade da teoria da Transposição Didática na Educação Corporativa a distância. A partir da consulta bibliográfica a outros trabalhos acadêmicos que abordam conceitos teóricos sobre atividades didáticas e emprego de recursos tecnológicos, a Educação Corporativa a distância passa a ser cada vez menos vista como mero produto da reprodução dos mecanismos tradicionais de ensino-aprendizagem. Os resultados do trabalho apontam para a necessária ampliação de pesquisas e reflexões sobre o estado atual de desenvolvimento da educação corporativa a distância em empresas brasileiras, pois ainda é baixa a compreensão sobre problemas relacionados à capacitação e percepção de valor da interação na criação do conhecimento dentro das organizações corporativas nacionais.

**Palavras-chave:** Transposição didática. Educação Corporativa. Educação a distância. Internet.

**Abstract:** Corporate education has been the subject of several reflections and discussions, given that companies have been facing many paradigm changes, which increases their challenges to survive and thrive amidst new market demands. This paper aims to discuss the applicability of the Didactic Transposition theory in distance corporate education. Based on our review of other academic papers that address theoretical concepts about teaching activities and the use of technological resources, corporate distance education is increasingly less seen as a mere product of the reproduction of traditional teaching-learning mechanisms. The results of the research point to the necessary expansion of research projects and reflections on the current status of development of corporate distance education in Brazilian companies, as there is still a limited understanding of problems related to training and the perceived value of interaction in the creation of knowledge in Brazilian corporate organizations.

**Keywords:** Didactic transposition. Corporate education. Distance education. Internet.

---

<sup>1</sup> Professora do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo - SP).

<sup>2</sup> Professor do Centro Universitário do Sul de Minas (Vargina - MG).

<sup>3</sup> Professora do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo - SP).

<sup>4</sup> Mestrando do Programa de Mestrado do CEETEPS, Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa (São Paulo - SP).

## Introdução

O termo *gestão do conhecimento* pode ser abordado de vários modos. Enquanto para alguns se trata de administrar o conhecimento, para outros se trata de gerenciar processos de conhecimento. O histórico da gestão do conhecimento está muito ligado às questões da globalização e do advento da internet, pois estes dois conceitos provocaram inúmeras mudanças no modo como as empresas funcionam. Por exemplo, as ferramentas baseadas na internet e os portais virtuais de sistemas de gestão de conteúdo e de sistema colaborativos transformaram as operações das organizações, tornando-as muito mais horizontais. A informação e o conhecimento têm-se democratizado não somente na sociedade, mas também no âmbito interno das empresas. As organizações estão mudando com a disponibilização das informações e conhecimentos, de um modo nunca antes visto (TERRA, 2020).

É inegável que a internet mudou significativamente as noções de tempo, espaço e velocidade nas empresas, levando as pessoas a trocarem informação e colaborarem de formas inusitadas. Isso também altera o modo de as empresas lidarem com o conhecimento. No âmbito corporativo, as empresas e seus líderes passam a enxergar mais a importância do conhecimento para o desempenho das organizações. Outra mudança no interior das empresas é a existência de novas tecnologias que, de tão arraigadas no cotidiano dos colaboradores, fazem com que muitos se esqueçam de como era a rotina antes delas.

Houve uma época em que, para que a empresa concedesse a um colaborador um ramal telefônico ou uma conta de e-mail, várias análises financeiras eram exigidas. Atualmente, trocar e-mails, consultar a internet (ou a intranet) e executar transações online são atividades altamente incorporadas ao dia-a-dia das empresas e das pessoas, o que comprova que os avanços tecnológicos permeiam o trabalho. Mudanças ocorrem todos os dias, sem que sejam plenamente percebidas por todos.

Considerando essa realidade, convém propor questionamentos sobre como a educação corporativa tem-se desenvolvido e como boas práticas podem ser corroboradas através dos portais, salas de bate-papo e outras ferramentas colaborativas via internet. Entretanto, não se pode deixar de considerar que as tecnologias no contexto da gestão do conhecimento também provocaram algumas decepções, principalmente quando dados e informações foram confundidos com conhecimento (TERRA, 2020). Muitos bancos de dados, portais

e sistemas já foram desenvolvidos sem, efetivamente, produzirem resultados tangíveis por parte de empresas e pessoas. Ou seja, as tecnologias apresentam enorme potencial para facilitar atividades didáticas, mas devem ser vistas como meios para isso. São as pessoas, e não as ferramentas que elas utilizam, que têm a oportunidade de identificar corpos de conhecimento ensináveis e de trabalhá-los, de modo a garantir a efetividade e eficácia dos processos de ensino e aprendizagem.

As pessoas que lidam com gestão de conhecimento no âmbito corporativo têm diante de si um enorme cabedal de métodos e ferramentas tecnológicas, mas precisam trabalhar com o conhecimento no contexto organizacional. Para isto, é necessário refletir sobre como os conhecimentos são estruturados, as sequências didáticas são determinadas e como o público-alvo das atividades didáticas pode ser beneficiado por meio da educação corporativa.

Este trabalho se propõe a discutir a aplicabilidade da Teoria da Transposição Didática de Chevallard para a gestão do conhecimento desdobrado nas atividades de planejamento, execução e avaliação da educação corporativa na modalidade a distância via internet.

## *Metodologia*

A atenção dada ao assunto proposto para discussão, as intenções de corroborar com as pesquisas sobre educação corporativa no Brasil, a reflexão sobre os diversos aspectos teóricos e práticos da atividade didática nas empresas, e o espírito crítico que impulsionou a avaliação das informações coletadas permearam a pesquisa, tornando a leitura dos textos acadêmicos selecionados extremamente proveitosa (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A análise das relações entre os conceitos abordados estabeleceu diversas conexões entre os elementos constitutivos das informações produzidas a partir dos dados coletados, relacionando-as com a hipótese central da pesquisa (LAKATOS; MARCONI, 2003): a aplicabilidade da teoria de Chevallard na educação corporativa via internet.

A pesquisa bibliográfica, a partir de trabalhos acadêmicos, possibilitou a identificação de elementos que viabilizaram a pesquisa, bem como a análise e interpretação das informações coletadas. A investigação a partir da transposição

didática resultou em prognósticos sobre diversos aspectos relevantes da atividade didática em empresas por meio das tecnologias disponíveis na internet.

### *Transposição didática*

Segundo Chevallard (2013), a objetividade científica não pode ser prescindida como passível de discussão ao se tratar de sistemas antropológicos. Em um determinado sistema, a opinião de uns (os de fora do sistema) pode ser ameaçada por outros (aqueles envolvidos na estrutura e funcionamento do sistema em tela). Os atores de dentro de um sistema têm a tendência de contestar as abordagens de quem é de fora, chegando até mesmo a desafiar o direito das pessoas ofertarem suas descrições, com base na justificativa de que elas não participam do dito sistema. Entretanto, descrições supostamente objetivas se voltam a assuntos humanos. Os atores dos sistemas antropológicos têm reações diversas. Por exemplo, aqueles que se especializam em educar por vezes recebem réplicas insatisfatórias ou carregadas de estranheza dos educandos.

Apesar da vontade de alguns educadores de ignorar as reações dos seus alunos, essa forma de lidar com a objetividade científica não pode ser mantida. As descrições de uns são confrontadas com as perspectivas espontaneamente construídas de outros e, por vezes, quem vive dentro do sistema sairá do próprio para pensar e falar sobre o que ocorre por dentro, podendo até mesmo pretender falar em nome do sistema (CHEVALLARD, 2013).

As investigações sobre os fenômenos didáticos começam a partir de fatos, dos quais não se pode decidir quais serão relevantes quando classificados sob um ou outro tipo de fenômeno, visto que tais fatos podem parecer distantes àqueles que se preocupam com todos os aspectos da vida didática. Um fenômeno didático não pode ser definido numa base empírica, visto que fenômenos são construções teóricas. Os fenômenos se referem aos fatos que a teoria define com linguagem própria e conceitos. Nenhum campo científico pode afirmar que aborda toda a diversidade de fatos empíricos. Contudo, a teoria evoca fenômenos que certamente não possuem analogia óbvia para os indivíduos cuja experiência os leva a ouvir certas descrições teóricas com grande estranheza (CHEVALLARD, 2013).

A teoria didática se coloca como relação ternária que une três objetos: professor, ensino e conhecimento. Muito pouco ocorre entre professor e alunos que possa ser entendido em termos de eles concebem como pessoas livres de

contexto. A maioria dos professores, espontaneamente, ignora a questão do conhecimento e sua própria relação com ele, concentrando-se apenas na relação que o aluno possui com o conhecimento (CHEVALLARD, 2013).

O lugar da teoria didática no espaço didático é percebido pela sua disseminação através dos diversos campos disciplinares. Um dos resultados da Teoria da Transposição Didática é justamente a sua contribuição ao centralizar a atenção sobre a natureza dos saberes ensinados, produto da transposição dos saberes científicos em saberes escolares (HALTÉ, 2008). Um dos maiores problemas didáticos é a questão da transformação do conhecimento no contexto de um sistema de ensino. O conhecimento é a essência da atividade didática, mas também é seu constituinte mais frágil e oculto, pois parece provocar atitudes ambivalentes por parte dos agentes do sistema. A Teoria da Transposição Didática pode justamente revelar o que está causando problemas nesse contexto (CHEVALLARD, 2013).

A Teoria da Transposição Didática se caracteriza por ser acessível a todos, ou seja, por não exigir qualificação científica específica. Ela se centraliza no saber e caracteriza a didática através de tal centralização, permitindo um rompimento da dependência aplicacionista em relação a disciplinas fonte, o que viabiliza a inclusão pragmática do voluntário desejo de fundar uma identidade através do isolamento de um objeto de estudo. Essa teoria também evidencia que a transposição do *saber científico* em *saber a ser ensinado* é algo constitutivo de qualquer sistema de ensino (HALTÉ, 2008).

Existe uma ideia implícita de que os indivíduos que vão compartilhar uma situação didática não podem estabelecer as regras do jogo, situação caracterizada pela imposição de um contrato social aos protagonistas (educadores e alunos). Um dos protagonistas deve ter a intenção didática de ensinar o(s) outro(s), ficando a maior parte do conteúdo que compõe o processo de ensino limitado pelo desejo do educador de que o aluno aprenda. A partir do início da intervenção do professor, “[...] elaborando esta variante local do texto do saber que ele chama sua aula, ou simplesmente dando sua aula, há muito tempo que a transposição didática já começou” (CHEVALLARD, apud HALTÉ, 2008, p. 123). Porém, o aluno aprende muitas coisas que não lhe foram explicitamente ensinadas. A consequência disso é que o ensino não pode ser efetivamente separado da aprendizagem (CHEVALLARD, 2013). Neste contexto, a transposição não é boa nem má, pois ela simplesmente existe e é isto o que importa sob a perspectiva da didática: o princípio de vigilância da transposição

didática é uma condição dentre outras que possibilitam a análise científica dos sistemas didáticos (HALTÉ, 2008).

A sociedade se expressa através de sua cultura. Ela deve reconhecer um suposto corpo de conhecimento como *conhecimento ensinável*. Na sociedade, há sempre alguém que emprega esforços para garantir o ensino de algum corpo de conhecimentos anteriormente não ensinável, visando ao estabelecimento de um contrato social didático que possa conferir legitimidade à situação didática (CHEVALLARD, 2013).

Via de regra, corpos de conhecimentos são concebidos para serem *usados*, e não para serem *ensinados*, o que causa artificialidade à tarefa de ensinar. Sobre essa artificialidade dos atos didáticos, considera-se o seguinte:

Já que as práticas sociais não podem aparecer *tal e qual* no campo escolar, elas são “modelizadas”, e esses modelos das práticas, assimiláveis dessa forma a saberes, são passíveis de mecanismos de transposição (...). Essa posição pode ser compreendida facilmente: a empresa, o laboratório do cientista, a oficina do engenheiro, a atividade profissional do químico etc., não podem ser diretamente importados, tal qual. De um lado, porque as instituições, empresa, laboratório, oficina etc., não são reproduzíveis, em nenhum sentido: nem materialmente (locais, máquinas) nem simbolicamente (organização de trabalho, finalidades). Por outro lado, porque se trata, na realidade social, não de prática *personalizada* de um ou outro sujeito, mas de uma multiplicidade de práticas pessoais ligadas evidentemente a um padrão comum (HALTÉ, 2008, p. 125).

Chevallard (2013) chama de *transposição didática do conhecimento* justamente a transição do conhecimento como ferramenta para o conhecimento a ser ensinado/aprendido. De acordo com ele (loc. cit.), o ensino deve estar baseado em conceitos culturalmente aceitos, a fim de ser definido como processo em que pessoas que não conhecem algum conhecimento possam vir a aprendê-lo. É por este contrato social que uma instituição de ensino, independentemente de sua forma institucional, está ligada à sociedade.

O ensino de um conhecimento não pode se referir apenas aos usos que são feitos do mesmo nas múltiplas práticas sociais nele baseadas. Nenhum corpo de conhecimento mantém sua forma e substância nas práticas sociais efetivas, nas quais aparece em fragmentos. Portanto, o primeiro passo para a criação de um corpo de conhecimento ensinável é a sua transformação em um todo organizado e integrado (CHEVALLARD, 2013).

De modo geral, corpos de conhecimento ensinados derivam de corpos de conhecimento acadêmicos correspondentes, sendo que estes tendem a alcançar relativo maior grau de integração teórica. Nos casos em que não há corpo acadêmico que corresponda ao conhecimento, a intenção de ensinar provavelmente resultou de tentativa de ser criar um conhecimento (pseudo)acadêmico do qual o conhecimento ensinado derivaria. Esta solução ainda é amplamente adotada, estando sua explicação novamente na diferença entre *conhecimento utilizado* e *conhecimento ensinado*: se o indivíduo usa o conhecimento para fazer algo, não precisa se justificar e nem reconhecer o conhecimento que dota sua atividade de sentido social, pois seu significado deriva de resultados julgados por padrões pragmáticos (CHEVALLARD, 2013). Saberes especializados, pouco objetiváveis e muito personalizados, são distanciados dos saberes científicos, e as instituições que os comportam correm o risco de não serem reconhecidas socialmente, uma vez que a sociedade não lhes concede a prerrogativa de ditar a cultura em determinada área (HALTÉ, 2008).

Contudo, o ensino exige reconhecimento social, sendo que a legitimidade ocupa o lugar da relevância quando o conhecimento utilizado é transposto para o conhecimento ensinado. Mesmo na formação profissional, não se pode apartar a *aprendizagem* e o *uso* do conhecimento, pois o conhecimento, em certa medida, deve ser autônomo e aparecer socialmente como um meio para uma finalidade que nada mais é do que *saber aquele conhecimento* em última instância. Deste modo, nenhum contrato social pode ser estabelecido a respeito do ensino-aprendizagem sem que cada um dos três termos *quem ensina o quê a quem* seja definido.

A noção de saber estendida aos saberes especializados e às práticas sociais é uma das condições que possibilita a disseminação positiva da transposição para outras disciplinas. As diferenças entre as disciplinas estão estabelecidas na maior ou menor legitimidade de suas referências. Instituições científicas são mais legítimas que instituições profissionais, e essas, por sua vez, são mais legítimas que instituições que estabelecem redes de relações interpessoais. Sob tal critério, cada disciplina é potencialmente descrita como ponderação particular de diferentes tipos de conhecimentos pormenorizadamente arrolados (HALTÉ, 2008).

Conhecimento acadêmico é conhecimento utilizado tanto para produzir novos conhecimentos quanto para organizar o conhecimento produzido num coerente conjunto teórico. Na prática do ensino se confronta a seguinte situação:

cada fragmento do conhecimento existe apenas em contextos que não podem ser fielmente reproduzidos na atividade e no ambiente didáticos. Na medida em que o conhecimento é efetivamente usado, ele é envolto por um ambiente específico, no qual é enredado por combinações aleatórias. O ambiente didático adequado deve ser construído a partir do zero, pois os ambientes não costumam sobreviver à transição da prática social específica para a instituição de ensino, e mudanças profundas ocorrem quando o conhecimento é trazido para o sistema de ensino. O conjunto de saberes ensinados é moldado pelas condições e limitações da relação didática (CHEVALLARD, 2013).

A promessa de uma instituição de ensino de representar o conhecimento que pretende ensinar origina em parte a sua legitimidade, haja vista que a instituição deve agir em nome da sociedade. Não existe termo normativo para distinguir um saber científico de outro tipo de saber, sendo a natureza institucional (academia, escola, empresa, etc.) a única distinção racional entre um e outro, sendo a legitimação institucional do saber um aspecto, a qualidade do saber enquanto saber, ou seja, sua operacionalidade sobre determinada área de conhecimento, mais um aspecto (HALTÉ, 2008).

Em praticamente todos os casos, a própria sociedade define e proclama visões diferentes e discordantes sobre o conhecimento a ser ensinado, seja pela maneira como o conhecimento pode ser utilizado, seja devido à forma como as pessoas se relacionam com o conhecimento (de acordo com os diferentes segmentos e práticas sociais). O sistema de ensino é conseqüentemente obrigado a harmonizar pontos de vista distintos, entregando à sociedade uma versão comum e autorizada do conhecimento a ser ensinado. Na consecução de suas tarefas, o sistema de ensino não irá corresponder à totalidade das expectativas da sociedade, e será qualificado como arrogante, alheio às necessidades sociais e falho em replicar os costumes de um grupo ou de outro que tenha fala garantida sobre determinado assunto (CHEVALLARD, 2013). Sobre essas diferenças entre diversos segmentos e práticas sociais, acrescenta-se:

Assim, essa noção de conhecimento, transportada para a sala de aula, respeitadora das diferenças individuais, ratifica as diferenças socioculturalmente construídas. Pelos fatos, a sala de aula, essa soma de indivíduos, é um lugar onde a mesma referência é passível de aplicação, de aprendizagem, de enriquecimento, por um lado, e de utilização, de produção e de ensino, por outro lado. Nesse último caso, basta que o professor tenha consciência da dificuldade do aluno, para que o eventual



aprendível – o conhecimento – seja amparado por um ensinável intencional (HALTÉ, 2008, p. 131).

Na prática didática, o saber científico, a prática social de referência, a especialidade e o conhecimento serão sincretizados. Sem isso, saber científico, modelo de práticas e saber especializado não fariam o menor sentido para os alunos, e não teriam a menor chance de serem aprendidos. Os objetos de ensino de uma disciplina são complexos, e sua abordagem implica a concentração conjunta de toda a gama de saberes (HALTÉ, 2008).

Oposições entre a perspectiva dos alunos e as construções teóricas não cessam quando aqueles adentram o ambiente didático. A relação do aluno com o conhecimento muda com o passar do tempo didático. É tarefa central da teoria didática aumentar o comando teórico e prático do processo de ensino-aprendizagem para benefício da sociedade, sendo que a Teoria da Transposição Didática pode alavancar essa dinâmica (CHEVALLARD, 2013).

Isso posto, o trabalho passa a tratar da situação didática nas empresas, considerando a modalidade de ensino a distância via internet.

### *Educação Corporativa a Distância via Internet (EADI)*

A Educação a Distância via Internet (EADI) é uma das principais soluções para capacitação nas empresas. O crescente advento de cursos no formato EADI é alavancado por diversos fatores, tais como: alto custo da educação tradicional, rapidez na mudança dos conteúdos dos cursos, limitações de ordem temporal (horários de trabalho, dificuldades de deslocamento, etc.), importância crescente da aprendizagem continuada, limitações geográficas, evolução de tecnologias de comunicação, e outros aspectos semelhantes (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

A internet vem sendo empregada para a criação de ambientes virtuais para atividades didáticas, tanto por empresas quanto por instituições de ensino. Porém, os programas de EADI, nesses dois tipos institucionais, são diferentes sob diversos aspectos. As demandas do aprendizado nas empresas englobam metas e necessidades corporativas, aumento de produtividade e lucro, bem como maior eficiência, diferente do que ocorre em instituições educacionais. Embora a EADI possa corroborar as boas práticas de ensino-aprendizagem nas empresas, poucas organizações de pequeno e médio porte empregam tecnologias ligadas à internet para desenvolver cursos de capacitação de seu pessoal (GHEDINE; TESTA;

FREITAS, 2008). Sobre os ambientes e sistemas de EADI, deve-se ponderar o que segue:

Muitas opções de ambientes e sistemas para gerenciamentos de cursos de EADI estão disponíveis no mercado para os gerentes de treinamento interessados em implementar uma solução de Educação a Distância (EAD) em suas organizações. Embora essas opções possam ser diferenciadas por detalhes particulares, tais como interface do usuário e interatividade, essas soluções têm convergido para uma mesma tecnologia, a Internet. Ao propiciar a criação de ambientes virtuais de aprendizagem caracterizados por uma flexibilidade de tempo, local, conteúdo e forma de instrução sem precedentes, a Internet possibilita que os estudantes estejam potencialmente habilitados para aprender o que precisarem, no momento e no local em que puderem, e também no formato e no ritmo mais apropriados [...] (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008, p. 50).

Na internet, existe a possibilidade de promover interações entre educadores e alunos, através de vários recursos (salas de bate-papo, videoconferência, fórum e mural de discussão, *e-mail*, etc.), viabilizando diversas funções cruciais para os processos didáticos. Desde a ocorrência de *feedbacks* para refletir o estímulo e o entendimento entre os alunos, com a estruturação conjunta da compreensão, até o compartilhamento na construção de significados. Atendendo a determinadas condições, fatores como trabalho em grupo, colaboração e ensino recíproco trazem inúmeros benefícios para os alunos da educação corporativa. Por exemplo, interações entre colegas através de trabalhos em grupo podem potencializar o desenvolvimento do raciocínio crítico e da resolução de problemas (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

É bastante simples a ideia fundamental da EADI, segundo a qual educadores e alunos desenvolvem atividades didáticas, apesar de estarem separados física e temporalmente (em alguns casos). Alguns elementos são essenciais para a definição do ensino a distância (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008):

- a) Distância no espaço e no tempo entre educador(es) e aluno(s) durante grande parte do tempo do processo didático;
- b) Utilização de mídia para unir educador(es) e aluno(s) e para veicular o conteúdo didático;
- c) Estabelecimento de comunicação de dupla via (com *feedback*) para benefício do aluno através do diálogo (síncrono ou assíncrono); e
- d) Controle do aprendizado pelo estudante, e não pelo educador.

Duas áreas convergem na EADI: a educacional (aspectos pedagógicos) e a tecnológica (desenvolvimento de ferramentas). Estudos performados em diferentes áreas originaram vários termos pelos quais a EADI é caracterizada. Dentre eles, destacam-se: *computer-based learning*, *web-based learning*, *virtual classroom* e *virtual learning environments*. O mais conhecido desse grupo de termos é o *e-learning*, que envolve um extenso conjunto de processos e aplicações (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

A comunicação síncrona na EADI pode ser efetivada por meio de várias tecnologias, como *chat*, teleconferência, videoconferência, *groupware*, tutorial computadorizado e GSS (*Group Support System*). Já a modalidade assíncrona de comunicação pode ser levada a termo por *e-mail*, fórum de discussão, aula pré-gravada e simulação (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

Considerando que foi até este ponto tratado a respeito da Teoria da Transposição Didática e a respeito da EADI, é possível promover uma discussão sobre a possibilidade de que a transposição didática seja aplicada nas atividades ligadas à educação corporativa na modalidade a distância via internet.

## Discussão

A aprendizagem inovativa é um meio para preparar indivíduos para enfrentarem situações inusitadas, sendo um requisito indispensável para lidar com problemas globais. A educação corporativa se apresenta como uma grande inovação na gestão de pessoas, e a modalidade de educação a distância é um dos recursos do ensino-aprendizagem para a conquista de maior competitividade pelas organizações. Impacto das inovações e avanços tecnológicos, maior agilidade no acesso à informação e aperfeiçoamento da estruturação de trabalho nas empresas modernas são fatores que têm redimensionado as organizações (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003).

As novas estruturas organizacionais das empresas dão espaço para modelos híbridos de educação – convergência das modalidades presencial e a distância – nos quais empresas compartilham responsabilidades do ensino-aprendizagem que eram exclusivas da academia. Com as mudanças espaciais e temporais que este processo deflagra, as empresas assumem protagonismo no desenvolvimento de pessoas, com fronteiras organizacionais mais permeáveis e aproximando os interesses do mercado e das instituições acadêmicas. Essa mudança paradigmática demanda ainda mais agilidade, flexibilidade,

competência social e criatividade, tanto das empresas quanto das pessoas (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003).

As ferramentas da internet são os meios necessários para que as pessoas possam ser envolvidas no desenvolvimento continuado das empresas, visto que o trabalho em rede, a maior mobilidade no desempenho de funções, a maior comunicação e a redistribuição do poder ganham notoriedade. Essa configuração favorece o desenvolvimento dos colaboradores e auxilia a criação de potencial corporativo. Portanto, a necessidade de aprender por toda a vida tem servido de elemento propulsor para que as empresas adotem procedimentos que fomentem a educação continuada das pessoas (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2013).

Os benefícios que a EADI pode trazer para as organizações são, dentre outros: diminuição de custos, apresentação de conteúdo na hora certa de forma confiável, necessidade mínima de tecnologia para o acesso do aluno, interações síncronas e assíncronas entre educadores e alunos, flexibilidade de espaço e de tempo e escalabilidade de soluções. Entretanto, outros fatores podem justificar a não-adoção da EADI por parte de algumas empresas: a tecnologia necessária à esta modalidade de ensino ainda é recente, a inadequação de TI das organizações para tal propósito, preferência dos colaboradores por cursos em formatos tradicionais, possível descrédito dos responsáveis por capacitação para efetivar a EADI (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

As empresas têm repensado seus programas de treinamento. Métodos anteriormente empregados para aferir a efetividade da educação corporativa têm sido adotados em ambientes de trabalho diferentes daqueles para os quais foram inicialmente elaborados. No atual ambiente corporativo, a aprendizagem passa a compor as atividades cotidianas dos colaboradores (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

Para que um programa de educação corporativa em formato EADI seja implantado, é necessária a confluência de diversos fatores: criação de cultura de aprendizado, alinhamento com uma liderança influente, comunicação que ressalte o valor do e-learning no contexto corporativo e capacidade de mudança que una todos esses fatores. A experiência e a qualificação dos participantes de projetos didáticos corporativos, as peculiaridades e comportamentos dos alunos, a modelagem da aprendizagem, a infraestrutura tecnológica e as parcerias estratégicas também são fundamentais para o sucesso das iniciativas de educação corporativa em formato EADI (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

Problemas culturais são o motivo da descontinuidade de muitos programas de educação corporativa a distância, visto que o aluno precisa adotar uma atitude pró-ativa no processo, interessando-se por sua aprendizagem e buscando o conhecimento. Já os gestores das empresas precisam demonstrar maior alinhamento com a competência de gerenciar pessoas, e não apenas tarefas e processos, assumindo a responsabilidade de desenvolver equipes e influenciar pessoas (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

Um dos motivos pelos quais a educação corporativa na modalidade EADI ainda não é plenamente explorada pelas empresas brasileiras é a redução de custos. Considerando este fator, a Internet ainda é vista mais como meio para reduzir custos com treinamentos corporativos e menos como tecnologia para aprimorar e qualificar tais atividades didáticas, o que poderia trazer inúmeras inovações. Um indicador dessa situação é a inexistência de métodos efetivos de avaliação de treinamentos corporativos, especialmente se as avaliações realizadas se restringem apenas a analisar custos. Isto traz descompasso entre iniciativas de educação corporativa a distância e estratégias de negócios das organizações (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

### *Considerações Finais*

Cabe às empresas estimular as pessoas a enfrentar os desafios cotidianos do âmbito corporativo com entusiasmo, superando barreiras e buscando a autorrealização e, estando, a todo o momento, preparados para agir adequadamente frente às mudanças, visto que os talentos humanos são o principal ativo das empresas (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003).

As reflexões sobre os conceitos teóricos da transposição didática podem corroborar para o desenvolvimento de atividades didáticas, a fim de que sejam modeladas em conformidade com os possíveis formatos que as ferramentas virtuais viabilizam, fazendo com que a educação corporativa na modalidade a distancia via internet deixe de ser uma mera tentativa de reprodução dos modelos tradicionais de ensino-aprendizagem.

O resultado de investimentos nesse sentido seria a colaboração das empresas para a formação de novo perfil dos profissionais do futuro, ao oferecer a estes “oportunidades de aprendizagem contínua e o desenvolvimento de posturas, habilidades e atitudes, além da preocupação com o conhecimento teórico” (ABREU; GONÇALVES; PAGNOZZI, 2003).

Há muitos subsídios que apontam para a necessária ampliação de mais pesquisas e reflexões sobre o estágio hodierno de desenvolvimento da educação corporativa na modalidade EADI em empresas brasileiras. Ainda é baixa a compreensão da relevância de alguns elementos identificados por educadores e pesquisadores da área, tais como problemas relacionados à capacitação e percepção efetiva do valor da interação na criação do conhecimento. Mesmo com o potencial da comunicação via internet, a falta de contato social ainda é um fator limitante para o sucesso da educação corporativa a distância, o que traz como consequência a não exploração plena das possibilidades da EADI pelas empresas (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

Como ações futuras de pesquisa, também é possível identificar a construção de instrumentos qualitativos para traçar perfis mais detalhados sobre as iniciativas de educação corporativa a distância nas empresas brasileiras, bem como estudos sobre métodos de avaliação mais adequados à modalidade de ensino em questão, como alternativas para mensurar o retorno dos investimentos em EADI que não sejam meramente comparativos aos treinamentos presenciais (GHEDINE; TESTA; FREITAS, 2008).

No mundo moderno, as pessoas vivenciam muitas tendências, como a globalização, os avanços tecnológicos, a valorização da informação e do conhecimento, a ampla gama de serviços, a ênfase nos clientes, bem como a preocupação com qualidade, produtividade e competitividade. É, pois, inegável que todas essas tendências afetam e continuarão a afetar as organizações corporativas e o modo como elas precisam lidar com as pessoas.

## *Referências*

ABREU, A. F.; GONÇALVES, C. M.; PAGNOZZI, L. **Tecnologia da informação e educação corporativa: contribuições e desafios da modalidade de ensino-aprendizagem a distância no desenvolvimento de pessoas**. Rev. PEC, Curitiba, v. 3, n.1, p. 47-58, jul. 2002-jul. 2003.

CHEVALLARD, Y. **Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias**. Revista de Educação, Ciências e Matemática, v. 3, n. 2, mai./ago. 2013.

GHEDINE, T.; TESTA, M. G.; FREITAS, H. M. R. **Educação a distância via internet em grandes empresas brasileiras**. Revista de Administração de Empresas, v. 48, n. 4, p. 49-63, São Paulo, out./dez. 2008.

HALTÉ, J. **O espaço didático e a transposição.** Fórum Linguístico, 5 (2): 117-139, Florianópolis, jul. dez., 2008.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** 5<sup>a</sup> ed. São Paulo: Atlas, 2003.

TERRA, J. C. C. **Gestão do conhecimento: tecnologia e aprendizado coletivo no contexto da educação corporativa.** Disponível em <[pt.slideshare.net/jcterra/gestao-do-conhecimento-tecnologia-e-aprendizado-coletivo-no-contexto-da-educacao-corporativa](http://pt.slideshare.net/jcterra/gestao-do-conhecimento-tecnologia-e-aprendizado-coletivo-no-contexto-da-educacao-corporativa)>. Acesso em: 27 mai. 2020.

*Recebido em junho de 2021*

*Aceito para publicação em setembro de 2021*